

アシスト発言を意識させることによって論理的思考力を高め 協同的な読み深めを実現する

～『やまなし』の実践より～

須佐 宏

国語科の読み物を扱う学習では、子どもたち一人ひとりが持った考えを互いに出し合い、新たな気づきを生み出しながら読み深めていくことができればと思う。しかし、実際は教室で自分の考えを表出することなく過ごす子もいる。その結果、一部の活発な発言によってのみ授業が進められ、学級全体として読み深めていくことが難しいことがある。本研究では、そういった学習からの脱却を図るべく、ひとり読み後の小グループでの話し合いで「アシスト発言」を意識させる。子どもたちが自分の考えだけでなく、アシストしたい友達の考えとの関連性も意識しながら話し合いをすることで、より論理的な思考ができ、その結果、協同的な読み深めが実現していくような学びを目指した。

キーワード：物語教材、やまなし、協同的な学び、アシスト発言、小グループ、ひとり読み

1. アシスト発言を意識した協同的な学び

による論理的思考力の高まり

1. 1. 本当は発言したい子どもたち

ひとり読みで持った課題に対する自分の考えは、埋もれさせることなく学級全体で共有し、互いに新たな気づきを生み出しながら読み深めていけるような学習を展開させていきたい。子どもたちの中には、発言することを好み、常に自分の考えを授業の中で伝えられる子もいるが、一方で、よい気づきや考えがありながら、全体では発言しない子もいるのが現実である。学年が進むほどそれは顕著である。しかしながら、子どもたちに学習目標を書かせると、発言できない子の多くが「今学期はたくさん発表できるようにになりたい。」「発表をもっとがんばりたい。」と書いているから不思議である。そんな子どもたちの思いは決してウソではないことが子どもたちの小グループ（高学年では基本四名）での学習の様子からうかがい知ることができる。全体では発言しない子も小グループでは活発に発言し、「だからねえ…○○やろう、それでねえ、○○やから私は…と思うんよ。」「ううん、そうじゃなくてねえ、○○は○○やろう、だから○○なんよ。」などと自分の考えを賢明に伝えようとしているし、小グループで話し合うことを楽しみにしているような言動も見られる。子どもたちの多くは自分の考えを伝えたいと思っているようだ。では、なぜ、「発表したい。（考えを伝えたい）」という思いを持ちながら全体の場では発表できないのか。授業の様子や子どもたちへの聞き取り調査、アンケート

ト調査などからわかってきたのは、発言できない子どもたちを大きく二つのタイプに分けることができるということだ。それは、

- ① どこで自分の考えを出せばいいのか授業の中での出所がわからない子どもたち
- ② 授業での出所はわかっているが、自信が持てないので発言できない子どもたち

の二つである。前者は、出所を促してあげる支援があれば自分の考えを伝えることができるようになるし、後者は、誰かが後押ししてくれるならば自信を深めて伝えることができるようになる。そこで有効となるのが「アシスト発言」である。

1. 2. 「アシスト発言」とは

「アシスト」とは、サッカーやバスケットなどの試合の流れの中で、シュートにつながるようなパスを送った選手やプレーのことを指す言葉である。よって「アシスト発言」というのは、全体での話し合いの流れに沿って、素敵だなどと思う友達の気づきや考えを紹介する発言をすることによって、その子



図1：アシストを意識しながら伝え合う。

に発言を促してあげる発言のことを指して名付けたものである。このアシストを受けることによって、前述の①どこで自分の考えを出せばいいのか授業の中での出所がわからない子や②授業での出所はわかっているが、自信が持てないので発言できない子も自分の考えを機会を逃さずに伝えることができる。これまでならば埋もれてしまっていたかもしれない考えや気づきを学級全体で共有しながら読み深めていくことができるようになるのである。

1. 3. アシスト発言を意識することによ

て論理的思考力が高まる

「アシスト発言」が機能してくることによって埋もれてしまうことの多かった貴重な考えや気づきが学級全体のものとなり、協同的な学びが促進されることは間違いない。加えて、「アシスト発言」が機能するようになってくると小グループでの聞き合いも充実してきて、誰もがいつ指名されてもいいように心構えができてくるので学習の流れがよりスムーズになる。また、「アシスト発言」を受けた子は、互いの考えを聞き合う中で、自分の考えを後押ししてくれるので自信を持って発言できるようになる。そして、自分の出所も知りながら学習を進めることになるので、関連づけながら聞き合う経験を積み、弱点である論理的思考力を養うことになる。

アシストをする側の子にも同様のプラス効果が期待できる。アシスト発言をするためには、話し合いの中で自分の考えはもちろん、小グループで聞いた友達の考えも意識しながら聞き合う。そして、「この考えはAくんと似ている。」「Bさんは、それについてこんな考えを持っている。」などと判断し、「それについてAくんがいい考えを持っています。」や「私はこう思うんだけどBさんはこんな考えを持っています。」というように全体の場での発言のチャンスを逃さずに発言できるようにしていく。そうすることで、常に論理的思考を働かせながら話し合いに参加することになり、自ずと論理的思考力の高まりが期待できるのである。

2. 「アシスト発言」を機能させるために

2. 1. 読み物教材の扱い

読み物教材の学習では、まず、個人が出合った教材文から何をつかむのか、何に気づくのか、どこに疑問を持つのかを意識して読ませる。そして、初発の感想を出し合う中で、子どもたちが到達可能であり、なおかつそれを考えながら読むことで読みが深まっていくと考えられる学習課題をいくつか決めていく。学習課題が決まれば、①課

題についてのひとり読み→②小グループでの意見交流→③学級全体での話し合い→④自己変革の振り返りという手順で学習を進めていく。

2. 2. ひとり読みによって自分の課題へ

社会科の学習にひとり調べがあるように、国語科で読み物教材を扱うときには、ひとり読みする時間を確保するようにしている。教材文の長さや課題にもよるが、ひとり読みは何分くらい必要かを子どもたちに考えさせて時間設定をする。六年生の子どもたちで一つの課題についておよそ二十五分から三十分くらいを目安にしている。ひとり読みでは、課題についての自分の考えを、教材文にそって読みながら、その根拠を本文に求めさせていく。この過程で課題について自分の考えがはっきり持てる子もいれば、全く持てない子もいる。その真ん中あたりの子もいる。しかし、このひとり読みが次の学習に生きてくることになる。学級で決めた学習課題はみんなの課題であるが、この時点でまだ自分の課題という認識が弱い子も少なからずいる。自分自身で考えてみることによって「私はこう考えたけど、〇〇ちゃんの考えとは違っている。」「僕は思いつかなかったけど、〇〇さんは、ここでこんなことに気づいてすごい。」「〇〇くんと僕の考えはとてもよく似ていてやっぱりそうなんだと思った。」などの思いを持つことができ、その課題をより自分の課題として認識できるようになる。

2. 3. 小グループでの話し合い

ひとり読みによって課題について自分の考えを持ってから、小グループでその考えを伝え合う。この話し合いは、グループで出された意見を整理して分類したり、自分の考えと友達の共通点や相違点を明確にしたりする場として設定している。ここでの話し合いがアシスト発言による読み深めのもととなる。

2. 4. アシストを生むための要因

アシスト発言が生み出していく背景には、子どもたちのアシストに対する意識と教師の働きかけ（みとりと支援）が必要不可欠である。

2. 4. 1 アシストの意識によって

「伝え合い」から「話し合い」へ

小グループで自分たちの考えを伝え合う時に、「なるほど。」とか「へえ、そんな考えもできるのか。」「やっぱりそうだな。」「ぼくとよく似ている。」「私と一緒にだ。」などの共感を得たならば、それを全体の場でも伝えようという意識をもって

話し合いに臨ませている。まず、子どもたちにそういう意識があることで、話し手は、相手によりわかりやすく伝えようとするし、聞き手もしっかり聞き取ろうとする意識が高まり、伝え合いの姿に変化が見られるようになる。考えの伝え合いから、関連性を意識した話し合いへと発展していくのだ。

2. 4. 2 教師によるみとりと支援

子どもたちにアシストの意識を持たせることと並行してやはり大切にしなければいけないのは、教師のみとりと支援である。小グループの話し合いが「伝え合い」から「話し合い」へと発展してくると全ての考えを伝えきれなくなることもあるし、時として「話し合い」が盛り上がり、課題とは違う思わぬ方向に行ってしまうこともある。ここではやはり教師のみとりが不可欠である。まず、事前に子どもたち個々の考えをみとり、グループでの話し合いの流れを予想した上でグループ活動の様子をみとっていく。9グループあるので、話し合い活動の間に全てのグループについて詳細をみとることは難しい。しかし、話し合いが停滞しているときや話し合いの焦点を絞れていない時、グループ内で十分伝え切れていないと判断した時には、「AちゃんとBちゃんはよく似た考えだったよなあ。Cちゃんはどう思う。」とか「Dくんの気づきってみんなどう思う。」と言った投げかけをして焦点をしぼって話し合いができるようにする。また、逆に話し合いが盛り上がっているグループもある。この場合には、しばらく話し合いの流れを聞きながら、方向性を見失っていたり、本文内容から外れてしまっている時などは、「ちょっと待ってよ、じゃあ、〇〇はどうなん。」「なるほど、それは本文でいうとどんなところから言えるの。」「そうかなあ、〇〇ということは考えられないかなあ。」「何か見落としてる言葉ないか。」などの言葉かけをする。そうすることによって、本文へ立ち返らせながら話し合いを進めさせるようにする。このようにして、各小グループでの話し合いで焦点化された内容について意識を持ちながら全体での話し合いへと進めていく。

3. 「やまなし」の学習における

「アシスト発言」の実際

「やまなし」の授業に於いて「アシスト発言」を受けた子の発言によって学級全体として読み深まっていく様子を授業記録をもとに見てみることにする。本時で扱った教材は、宮沢賢治の「やまなし」である。十二月の場面について賢治がどんなイメージを持っているかという課題に対する自

分の読みを小グループで話し合った後、学級全体で話し合った。授業の終末で五月と十二月の場面に共通する「命がなくなること」について問いかけた場面である。

《宮沢賢治やまなしの授業記録より》

T ここで一つ考えてほしいことがある。さっきBくんが、「五月では、生きていくために犠牲が出る。」と言ってくれた。魚の命がなくなるよね。でも、十二月は、やまなしの命がなくなるわけでしょ。これは違うの。どちらも命はなくなるけど。児童C Aちゃんの見解なんやけど、五月は魚が捕られたりするけど、一緒っていうわけじゃなくて、(五月は)魚が食べられて終わりみたいなかんじなんやけど、(十二月の)やまなしは、十四ページの七行目のもう二日ばかり待つとね、こいつは下へしずんでくる。ってあるから、与える命っていうかな、ちがうかな、なんて言うんやろ、なんて言うんやろ。ええっ、あたえる命と・・・児童D Aに言うてもらおう。

児童C ああ、A、A。

児童A 五月は魚がカワセミに食べられたり、カワセミが魚を捕って命が終わっていくんやけど、十二月はやまなしが与える命やから、自然に返る命になっていくから無駄がないというか、やまなしの命が終わってもその後生き物たちが食物連鎖みたいになってつながっていく。

T こっち側(十二月)があたえる命だとすると、こっち側(五月)は。

児童E 取られる命。

T 取られるよな。こういう言葉が出てきたときに何か思い出すことはありませんか。

児童 ああっ。

T ああっ。

児童 山の命、海の命。

既習の教材「山の命」「海の命」(ともに立松和平著)の授業で出された「あたえる命」と「取る命」という発言と児童Aの発言との共通性を感じることができた子どもたち。立松和平さんと宮沢賢治さんという書かれた時代の違う二人の物語に共通する部分が見えてくると、「なぜ題名がやまなしなのだろうか。」ということにもつながっていくことを告げて授業を終え、本時の振り返りを書いた。

4. 授業の考察

児童Cの発言は言葉たらずで伝えきれなかったが、小グループの話し合いで児童Aの考えに共感していたことがよくわかる。すかさず同じグループの児童Dが関係プレーでアシストしたことによって、児童Aの発言につながり、既習教材で自分

たちが見つけた気づきと今回の学習での気づきがつながったことへの感動が子どもたちの「ああっ。」という共感につながっていったと言える。子どもたちの多くが振り返りシートにこの子の発言を挙げていた。

このようなアシスト発言が生まれたのは、2. 4. **アシストを生むための要因** で述べたように、子どもたちのアシストに対する意識と教師の働きかけ（みとりと支援）があったからだと言える。本時の場合を振り返ってみると、児童Aは前時の振り返りで既習の物語「海の命」「山の命」（共に立松和平著）の学習を想起して主題の類似性を考え始めていた。「取る命・与える命」という記述もあり、本時のめあての一つ「賢治さんが二つの幻灯として五月と十二月を描いた理由について根拠を明らかにして考えることができる。」に届きつつあった。この子の発言によって次時の課題「題名はなぜやまなしなのか。」への方向付けがなされると確信していた。しかし、この子自身、自ら発言することは極めて希である。教師は、この子のような考えが小グループの中でどう捉えられていくかをみとっていく。また、グループの話し合いがどんな方向に進んでいるのかもみとり、必要に応じて、その発言についてどう考えるかを尋ねて着目させたり、話し合いの方向と反対の意見を言ってもう一度立ち返らせて考えさせたりする。本時の場合は、児童Aが十分自分の考えを伝え切れていないと判断し、同じグループの児童に「児童Aの考えってわかる。」**図2：グループの**



図2：友達の発言に注目する子

と問いかけて児童Aの発言に再度着目させた。そのことによって、アシストの意識を持った児童Cや児童Dによって児童Aへのアシストが生まれ、学級全体として読み深めることへつながっていった。このように、子どもたちにアシストの意識があり、指導者が子どもたちの考えと小グループでの話し合いの流れをみとりながら適切な支援をしていくことによって、アシスト発言が生まれ、子

どもたちは新たな読みを獲得していくことになる。

5. 成果と課題

学級全体で読み深めることを目指しながら、気がつけば一部のできる子だけがそこに到達できて、他の子は置いてきぼりといった授業からの脱却を図ってきた。この二年間の実践では、協同的な学びを意識して、ひとり読みの後（作文の場合は初めに書いた後）には、必ず小グループでの話し合いを入れてきた。また、その際には、自分の考えを伝えることと、それを受けて全体での話し合いでアシストできることを考えながら話し合いをさせてきた。初めの頃は小グループであっても上手く伝えられない子がいたが、これを続けてきたことで、全体の場で話すことが苦手な子ほど、小グループでの話し合いを楽しみにするようになった。また、話し合いのベースに小グループでの話し合いがあることによって、全体での話し合いへの参加も容易になり、アシスト発言もだんだん機能するようになっていった。さらに、直接的なアシストがなくても、アシスト発言を意識した小グループでの話し合いがあることで、自信につながり、全体の中で発言できることもあった。これらから、どの子も学習に参加でき、どの子にも学びのある協同的な読み深めが少しずつではあるができてきたように思う。一方で、論理的に表現する力の個人差を感じた。また、言葉にこだわった読みや伝え合いはできるが、全体的なとらえとしての読みに弱さも感じた。

アシスト発言は、国語科の話し合いを中心にしながら、他教科の学習でも意識はさせてきた。話し合い活動は国語科の力を基盤とするものなので当然といえば当然だが、来年度以降、個人的には国語科学習に特化した研究実践に取り組んでいきたいと考えている。また、今年度手がけた古典の学習の位置づけも意識して研究を進めていきたい。

参考文献

- 文学の力×教材の力 小学校編6年 田中実/須貝千里編 ●やまなし宮沢賢治（教育出版）
- 文芸研の授業①文芸教材編「やまなし」の授業 西郷竹彦監修 山中吾郎著（明治図書）
- 文学教材の授業選集 5巻 物語教材③小学6年 須田稔編著（明治図書）
- 子どもの発想を生かす 物語重要教材の授業 小学校6年 全国国語教育実践研究会編（明治図書）